

内容と構成に的を絞ったピア・レスポンス

ー学習者の反応から見た活動の改善点ー

川上 麻理

1. はじめに

ピア・レスポンス (peer response) は、これまで、ESL (English as a Second Language) の作文指導で広く行われてきたが、近年、日本語教育でも取り入れられるとともに、その方法や効果に関する研究がなされるようになった。ピア・レスポンスとは、池田 (2007) によれば、作文の推敲のために学習者同士がお互いの書いたものを書き手と読み手の立場を交替しながら検討する活動のことで、ピア・ラーニングの考え方の基盤にある協働の理念に支えられた作文学習方法であるという¹。また、ピア・レスポンス活動の意義について、池田 (2007) は、「批判的思考を活性化しながら進める作文学習」「作文学習活動を通じた社会的関係作り (=学習環境作り)」といった点を挙げている。

ピア・レスポンスを実施する上で、教師は、次のような点に留意する。①「話し合い」「コメントを書く」「シートをもとにした話し合い」の中で、どのタイプのインターアクションを選択するか、②ピア・レスポンスを作文プロセスのどこで何回行うか、③グルーブをどのように作るか、④どの時点で教師のフィードバックを行うか。

これらの点に加え、筆者は、ピア・レスポンスを行ううえで内容と構成に的を絞った。内容と構成に注目する理由は、一つには、筆者が作文の指導においてこれまで試みてきた教師のコード²やコメントによるフィードバックでは、作文の形式面の修正は意識的に行われるものの内容や構成について教師の期待する推敲が行われないことが多く、学習者にとって修正が困難であると考えられるからである。それが、対面でのインターアクションでなおかつ内容や構成に的を絞った活動であればより効果が期待できるのではないかと考えた。もう一つは、何をもってその作文を良しとするかということである。筆者は、作文というものを、自分にしか書けないことを誰にでも分かる文章で書くことだと捉えている。そう捉えれば、「何を」書くか、つまり、内容とそれに関わってくる構成は、非常に重要な要素であると言える。

本稿では、内容と構成に的を絞ったピア・レスポンスを取り入れた推敲活動に対して、中級レベルの学習者がどのような反応を示すかを知るためにアンケート調査を実施し、その結果をもとに授業の改善点を考察する。

2. 先行研究

ピア・レスポンスの効果や改善点に関する研究として次のようなものがある。

池田 (1999b) は、ピア・レスポンス推敲、教師フィードバック推敲、自己推敲の3つの方法の比較を行い、中級学習者の場合、3つの推敲方法間に統計上の有意差は認められなかったものの、素点で見ると教師評価を最も向上させたのはピア・レスポンス推敲であることが分かったと報告している³。但し、池田 (2000) では、内容に関わる大きな部分の変更となると、教師からのフィードバックが有効であり、仲間からのレスポンスは自

分と同程度のものであるから自己推敲と変わらないのではと考察している⁴。

広瀬（2000）は、母語によるインターアクションの内容の分析から、ピア・レスポンスが作文の内容について多く行われていると指摘しながらも、実際に書き直された推敲部分についてはほとんどが表面的な推敲で占められていると報告している。

影山（2001）は、書き手の変化を取り上げた研究において、①ピア・レスポンスと教師フィードバックという2つの機会がともに与えられ、かつ、ピア・レスポンス後に教師フィードバックが設定されていること、②学習者が教師フィードバックとピア・レスポンスの違いを理解していること、③学習者にピア・レスポンスを活用できる言語能力があること、という3つの条件によりピア・レスポンスの効果が期待されると述べている。

田中（2005）は、中国人学習者を対象としてビリーフ調査⁵を行った。その結果、評価票にコメントを書くこと、仲間のコメントの効果には否定的なビリーフが見られたが、仲間の作文を読むこと、仲間に作文を読まれることには肯定的なビリーフが見られた。そのことから、ピア・レスポンスを効果的に行うための方法として、①ピア・レスポンス活動において、記述コメントではなく、話し合う方法を取り入れること、②ピア・レスポンスの導入方法を充実させること、③中国人学習者の場合、心理的な負担や不満を軽減させるために教師の介入を多くすることを挙げている。

原田（2006）は、ピア・レスポンスが学習者の自己推敲にどのような影響を及ぼすかについて行った調査の結果、ピア・レスポンスは作文の内容的側面に有効で、言語形式に対してもマイナスの効果が見られなかったのに対し、教師添削は言語形式に対する効果が減退する傾向にあることがわかったと述べている。

3. 調査

3.1. 調査目的

本稿では、中級レベルの日本語学習者を対象に、内容と構成に的を絞ったピア・レスポンスを取り入れた作文の推敲活動を行い、ピア・レスポンスに対する学習者の反応をアンケートにより調査する。そして、その結果をもとに、活動の改善点を考察する。

3.2. 対象者

本研究の対象となった学習者は、2008 年冬学期または 2009 年春学期に国際基督教大学の日本語教育課程において中級レベルである「日本語 5」のクラスを履修した学生 18 名である。対象とした学生の国籍は、アメリカ、フランス、イギリス、リトアニア、スウェーデン、ロシア、韓国、ブラジル、コートジボワールである。

3.3. 授業内容

「日本語 5」のコースは1週間に5日、1日2時間（1コマ70分）の授業時間を設けている。そのうち、テストを除いた計6回が作文の授業に当てられた。スケジュールは次のとおりである。

- 1 回目：説明文を書く → 第一稿提出
- 2 回目：ピア・レスポンス活動の後、教師のフィードバックも参考にし作文を推敲する。
作文を書き直す → 第二稿提出
- 3 回目：クラス全体へのフィードバック
作文の朗読
- 4 回目：物語文を書く → 第一稿提出
- 5 回目：ピア・レスポンス活動の後、教師のフィードバックも参考にし作文を推敲する。
作文を書き直す → 第二稿提出
- 6 回目：クラス全体へのフィードバック
作文の朗読
- 7 回目：作文テスト

今回、授業の中でピア・レスポンス活動にかけた時間は約 45 分である。初回のクラスで、ピア・レスポンスの導入をし、方法について以下の点を確認した。

- ① インターアクションのタイプは日本語での話し合いを選択する。
- ② グループ編成は 3 名 1 グループとする。
- ③ 下書きを完成した後、ピア・レスポンスを行う。
- ④ ピア・レスポンス終了後教師フィードバックを行う。

①については、欧米の学習者が多いため、リラックスした雰囲気の中で自由に発言することによりピア・レスポンスの効果が期待されると考えた。田中（2005）でも、中国人学習者を対象とした調査ではあるが、ピア・レスポンス活動の改善策として、記述コメントではなく話し合いの活動を取り入れることを提案している。活動の際、文法や語彙などの形式面の推敲は行わず、内容や構成についてのみ話し合いを行うことを指示した。また、授業では、インターアクションのための言語は日本語を使用するよう指示した。

②については、できるだけ多くの仲間の作文を読むことができるよう回ごとにメンバーを変えた。

③と④について、教師はピア・レスポンスの後に主に文法や語彙などの形式面についてコードによるフィードバックを行い評価をする⁶。学習者は、仲間からのレスポンスと教師フィードバックを参考に作文を推敲した後、再度提出し、教師は最終的に提出された作文について、再度評価を行う。その後、返却する際に全体へのフィードバックを行い、最後に仕上がった作文の朗読をする⁷。ピア・レスポンスを教師フィードバックの前に行う理由として、順序が逆になった場合、仲間からのレスポンスが教師のフィードバックに少なからず影響を受けることがあるのではないかと考えたからである。影山（2000）でも、「ピア・レスポンスの後で教師が添削をするというように、最後の仕上げとしての表面的推敲の場が約束されてこそ、外国語学習者は内容に影響するような推敲に取り組めることがわかった。」と述べている。

学習者には説明文と物語文の二つのジャンルの違う作文を書くことを課した。作文の

トピックは説明文については「今までに影響を受けた物、場所、言葉について」とし、物語文については自由とした。授業の流れとしては、まず、説明文あるいは物語文の書き方を説明し、600字から800字程度の作文を提出させる。ピア・レスポンス活動では、池田（2007）を参考に、話し合う内容として、次の注意事項を確認した。

- ① クラスメートの作文のいいところを言う
- ② 自分の作文と似ている表現や考えを言う
- ③ 自分の作文と違うところを言う
- ④ 相談したいところを言う
- ⑤ 直したほうが良いところをアドバイスする

3.4. 調査方法

以上の流れで授業を行った後、ピア・レスポンス活動に対する学習者の反応を調べることを目的としてアンケート調査（記述式）を実施した。

質問項目は以下のとおりである。

- ① 授業の中で、クラスメートの作文を読んで、どんな点がいいと思いましたか。
- ② 授業の中で、クラスメートにどんなアドバイスをしてもらいましたか。
- ③ 授業の中で、クラスメートや先生からフィードバックを受けて、どんなところに気をつけようと思いましたか。
- ④ クラスメートとお互いに作文を読むことについて、よかったと思いますか。

3.5. 分析の方法

アンケートの質問に対する調査対象者の回答を丁寧に分析した。質問1から3までは「内容・構成について」「形式面について」「その他」に分類し、質問4は「良かったと答えた理由」と「良くなかったと答えた理由」に分類した。なお、質問の内容を誤って解釈したと考えられるものは誤回答とし、回答のなかったものと併せて結果には含まれていない。

4. 結果と考察

学習者へのアンケートの結果、以下のような回答が得られた。文中の表現の誤りを直したため原文通りではないが、内容はそのままである。（ ）内は回答者の人数を示す。

まず、学習者が他の学習者の作文のどこに良い点を見い出したかについて、質問した。

質問1：授業の中で、クラスメートの作文を読んで、どんな点が良かったか。

＜内容・構成について＞

- ① テーマが面白い（1）
- ② トピックについて、日本語でクリエイティブに表現していた（1）
- ③ 内容がよかった（1）
- ④ 自分とは違った考え方（1）
- ⑤ 構成がよくて分かりやすかったので、自分もそのように変えた（1）

<形式面について>

- ⑥ たくさんの言葉を使っている (3)
- ⑦ 難しい (新しい／習った) 文法や漢字を使っている (5)
- ⑧ 文が簡単で分かりやすかった (1)
- ⑨ 書くスタイル (1)

①から⑤までは、他の学習者の作文を読んだ上での内容と構成に関する評価である。評価をする際に、内容については「面白さ」「創造的であること」「自分との違い」に、構成については「分かりやすさ」に判断の基準が置かれている。

⑥から⑨は、語彙、文法、漢字、スタイルなどの形式面を評価している。中でも、⑥「たくさんの言葉を使っている」と⑦「難しい (新しい／習った) 文法や漢字を使っている」は他の回答に比べて回答数が多いことから、学習者はこうした作文の形式面、中でも文法や漢字や語彙などの使用の正確さや豊富さに注意を向ける傾向があることが窺える。これについては、影山 (2001) でも、「中級学習者にとって作文は、自分の考えを伝えるものという意識がありながらも、やはり書いたものに対峙した場合、writing の技術をマスターしきれていない段階にあるがゆえに、表記などの表面的な推敲に注意がいく傾向にあるのではないだろうか。」と考察している。

では、実際、学習者はピア・レスポンスを通してどのようなアドバイスを受けたのだろうか。

質問 2 : 授業の中で、クラスメートからどんなアドバイスをしてもらったか。

<内容・構成について>

- ① どうしたら物語をもっと面白くできるか (1)
- ② 全体的な内容について (2)
- ③ 部分的に短くしたほうがよい (1)

<形式面について>

- ④ 書き方やスタイルについて (1)
- ⑤ 文法について (1)
- ⑥ 言葉や助詞について (1)
- ⑦ 慣用句、スペリング (1)

<その他>

- ⑧ 的確なアドバイスは受けなかった (1)
- ⑨ アドバイスされなかった (4)
- ⑩ どんなアドバイスを受けたか忘れた (3)

①から③は、具体的な回答とは言い難いものもあるが、内容と構成に関わる点についてアドバイスを受けているものである。「内容の面白さ」や「長さ」に注目していることが分かる。

一方、④から⑦の回答からは、話し合いの中で主に文法や語彙などの形式面に関わる

やりとりをしたことが明らかであり、今回のピア・レスポンスは内容と構成について行うという教師の指示が的確に伝わっていない可能性がある。これについては、ピア・レスポンスの導入の際に活動の意義や方法について、より丁寧な説明が必要であろう。

⑧から⑩は、アドバイス自体をされていない、またはアドバイスの内容を忘れてしまったという回答であった。今回、授業の中でピア・レスポンス活動にかけた時間は約45分であった。3名1グループで、1つの作文に15分かけて話し合いを行ったことになる。欧米の学習者が多いことを考えると、参加型や討論型の授業活動に馴染みがないとは考えにくい。実際、アンケートの回答のとおり、内容や構成について何も意見らしい意見が思いつかなかったという場合もあろう。今回のアンケート調査の結果に、意見交換をする時間が十分に取れなかったという回答やピア・レスポンスのやり方がよく分からなかったという回答は見当たらなかったものの、グループによっては、内容理解のために文法や語彙を修正しながら作文を読むのに時間がかかり、意見交換の時間が十分に取れなかったとも考えられる。そうだとすれば、ピア・レスポンス活動の間に学習者が作文の形式面を修正しなければならないという状況をなくす必要がある。

クラスでの活動の様子から言えるのは、お互いの作文を良いペースで読み終え、その後活発に意見を交換しているグループもあれば、作文を読んで内容を理解するのに多くの時間を費やしてしまっていると思われるグループもあったということである。前者においては、推敲後に提出した作文が推敲前と比べ内容と構成の変化が顕著に現れているグループも見られた。後者の場合は、内容を理解するために、まず文法や語彙の誤りを直すことが先決になる。グループ内で日本語能力が同等であればそれほど問題にはならないと思われるが、能力的に差があるとすれば、この活動によって自分の期待しているような結果が得られないと感じてしまうこともあり得るだろう。

活動の改善点として、一つには形式面を修正してから内容・構成についてのピア・レスポンスを行うといった方法が考えられるが、ピア・レスポンス→教師フィードバックの順序で設定することがピア・レスポンスの教師フィードバックにはない効果を生む条件だとする影山（2000）の指摘に重きを置くという理由で、筆者はこの方法に積極的ではない。他に、ピア・レスポンスを作文プロセスの下書き完成前（テーマ選択時やアウトライン作成時）に行う、あるいはプロセスの数箇所と下書き完成時に行うといった方法も考えられる。下書き完成前であれば、他の学習者の作文を読むことに時間が取られず、話し合いに専念するといった点では有効であるのかもしれない。

また、グループによって意見交換がスムーズに行えたグループとそうでないグループがあったという点で、グループ編成についても再考する必要があると思われる。池田（2007）では、一般に言語クラスで最も重視されるのは言語レベルであり、効果的な学習のためには均質の集団を作るという発想があるが、ピア・ラーニングでは、多様性を前提とする学びの可能性が重要であると述べている⁸。

次に、他の学習者からのアドバイスや教師からのフィードバックを受けて、学習者自身はどのようにそれを役立てようとしたのだろうか。

質問3：授業の中で、クラスメートや先生からフィードバックを受けて、どんなところに気をつけようと思ったか。（複数回答あり）

＜内容・構成について＞

① 構成（1）

② 作文の長さ（1）

＜形式面について＞

③ 漢字を正しく書くこと（2）

④ 文法の誤り（6）

⑤ 動詞の活用誤り（1）

⑥ 助詞の誤り（2）

⑦ 単語の選択の誤り（2）

⑧ 分かりやすさのために簡単な単語を使う（1）

⑨ 小さな誤り（1）

⑩ スタイルとフォーム（1）

⑪ 句読点やクエスチョンマークなどの記号の書き方（1）

⑫ 文の構造（1）

この質問に関しては、1人が複数の回答をしているものがある。①が構成、②が作文の長さに関わる回答であり、直接内容に触れる回答はなかった。それに対して、③から⑫は、作文の形式面に関わるものである。ここでも、質問1同様、学習者の注意が主に作文の形式面に置かれていることが分かる。また、質問の意味を誤って解釈していたため誤回答としたが、「先生のフィードバックに気をつけようと思った」という回答も見られた。広瀬（2000）の研究でも、ピア・レスポンスが作文の内容について多く行われていたにもかかわらず書き直された部分は表面的な推敲で占められていたことが報告されているように、ここでも、学習者自身が、ピア・レスポンスでクラスメートから受けた内容と構成に関するアドバイスを重視し自分の作文に積極的に役立てようとする姿勢はあまり感じられない。また、推敲後の作文を見ても、推敲前と比べて内容や構成が大きく変化した作文は、教師のフィードバックで特に内容や構成の修正を求めた作文以外には見られなかった。つまり、仲間からのレスポンスよりも教師からのフィードバックを重視していることになる。それはなぜだろうか。筆者は、作文に対する成績評価が常に学習者の念頭にあるのではないかと推察する。

池田（2007）によると、①学習者の内省資料を評価する学習参加度の評価⁹、②作文プロダクトに対する最終評価、③最終原稿までに学習者が書いた構成案やアウトライン、推敲原稿などを評価する方法など、3つの観点から評価を行っているという。筆者のクラスでは、第一稿と修正した第二稿について評価をしている。学習者がピア・レスポンスのような参加型授業にいかにか主体的に参加していたか、学習者の発達のプロセスはどのようなであったかという視点からの評価を含めていないために、学習者に教師のフィードバックにだけ対応すればよいといった気持ちを抱かせてはいないだろうか。今後、ピア・レスポンス活動の評価について、書いた作文以外に学習者の内省を主に評価するこ

とを検討すべきであろう。

最後に、学習者がピア・レスポンスの活動をどう感じているかについて質問した。

質問 4：クラスメートとお互いに作文を読むことについて、よかったと思うか。

それはどうしてか。

＜良かったと答えた理由＞

- ① 自分では考えられないような意見が聞けた。(3)
- ② 他の学生の考え方を知ることができ、面白かった。(2)
- ③ 場合によっては、自分の考え方が直せる。(1)
- ④ 新しい表現を学ぶことができた。(1)
- ⑤ 自分以外の学生の日本語能力を知ることができた。(1)
- ⑥ 他の学生の作文に、自分とは違った問題点が見られた。(1)

＜良くなかったと答えた理由＞

- ① クラスメートから良いアドバイスがもらえなかった。(2)
- ② あまり助けにならないと感じた。(2)
- ③ 同じクラスで勉強していても学生によってレベルの違いがあるし、学生同士だと間違っただviceをしてしまうかもしれない。(1)
- ④ 作文を直すこと（教師からのコードによるフィードバック）がとても難しかったので、クラスメートの作文を読んでいる時間に自分の作文を直したほうがよかった。(1)
- ⑤ 作文は先生にも直してもらえるので、自分で読んだほうがきちんと考えるし、他の学生の作文を読む時間に、もう一つ作文を書いたらどうかと思った。(1)
- ⑥ 皆が同時に話していたので（周りがうるさくて）聞きにくかった。(1)

*（ ）内は筆者追加

以上の回答から、良かったと答えた学習者が、自分とは違う表現の使い方やものの考え方が他の学習者から学べたり、他の学習者の日本語能力を知ることによって自分の能力を確認したりすることを、自分にとって非常に良い機会だと前向き捉えているのに対して、良くなかったと答えた学習者は、自分の期待するようなアドバイスが得られなかった、学習者同士では適切なアドバイスが難しい、作文を読み合う時間がもったいない、周りの声が聞こえて話し合いの音が聞きにくいと言うように、やや不満を感じていることが分かる。時間がもったいないという回答は、一つには他の学習者より教師からのフィードバックのほうが有効であるといった考え方からくるものだと考えられるが、これについては、授業の初めに何のためにピア・レスポンス活動を行うかを説明する際に、特に内容・構成面については、教師に限らず様々な人から受ける様々なアドバイスがより良い作文を書くために推敲の際に役立つということを十分に理解させる必要があるだろう。一方、この回答は、作文のクラスの時間数がそれほど多くない中、より多くの作文を書きたいという積極的な回答であるとも考えられる。このような回答は、日本語能力も高く書くことが得意な学習者には十分に予想できたことであり、今回も予め、こち

らが要求した課題以外に自発的に書いた作文があれば提出するよう指示したが、実際に提出してきた者は少なかった。

5. まとめと今後の課題

本稿では、中級レベルの日本語学習者を対象に、内容と構成に的を絞ったピア・レスポンスを取り入れた作文の授業を行い、ピア・レスポンスに対する学習者の反応をアンケートにより調査した。その結果をもとに考察した活動の改善点をまとめると次のようである。

- (1) 学習者は作文の文法・語彙・漢字などの形式面に注意が向きやすい傾向があると見える。また、ピア・レスポンス活動の際、内容理解のために作文の形式面を修正することに時間を費やし、内容や構成についての意見交換が十分に行われないグループが見られた。これらのことから、テーマ選択時やアウトライン作成時など下書き完成前にピア・レスポンスを行うといったような活動のタイミングの再考と、多様性を生かした効果的なグループ編成についての検討が必要だと考えられる。
- (2) 学習者が内容と構成についての仲間からのレスポンスを積極的に推敲に役立てようとする姿勢があまり見られない。学習者が仲間からのレスポンスに信頼を置くようにするためには、ピア・レスポンスの導入の際、活動の目的や意義や方法などについてより丁寧な説明が必要であると同時に、学習者がピア・レスポンスのような参加型授業にいかに主体的に参加していたかを評価したり、学習者の発達のプロセスについて評価するという視点を教師が持つことが必要ではないか。

今回の調査で、ピア・レスポンス活動を通して「何もアドバイスを受けなかった」あるいは「的確なアドバイスを受けなかった」といった回答が見られた。単に何のアドバイスも思い浮かばなかったからなのか、形式面の修正をしていて時間が足りなかったからなのか、今後の課題として明らかにすべきところである。内容・構成面の推敲が多く見られなかったことの間に何らかの関係があるかについても、今後、研究課題としたい。

注

- (1)池田（2007）は、日本語教育の協働を考える時に「対等」「対話」「創造」の3つの要素が重要であると述べている。
- (2)学習者の作文に現れた誤りを修正するために使用する記号（例：k=kanji、v=vocabulary）
- (3)池田（1999b）によれば、「教師フィードバック推敲」とは、教師が下線を引く、コードを使用する、コメントを書くなどの形で誤りを指摘するものであり、「自己推敲」とは、学習者が自分の書いた作文を外部のフィードバックを受けることなしに自分の力だけで行うものであるという。
- (4)池田（2000）は、分析を行ううえで、Faigley & Witte（1981）に従い、推敲の分類方法を表面的な変更（Surface Change）と内容に関わる変更（Text-Based Changes）の2

つに分けたと説明している。

- (5)田中（2005）は、ピリーフとは「学習者が言語学習（その方法や効果）について意識的または無意識に持っている考え方」であると定義している。
- (6)学習者に自分の実力がどの程度かを意識させるために下書きの段階でもA B C評価を行った。
- (7)時間の関係で、説明文については内容と構成に大きく変化の見られた学習者の作文だけを扱い、物語文については全員が朗読を行った。
- (8)多様性とは、言語レベル、学習歴、文化背景、年齢、日本語の学習目的、知識背景などを指している。
- (9)ピア・ラーニングでは、自分は何を学びたいのか、そのためにはどのように参加すればいいのか、この活動から何をどう学んだのかなど、自分学びを批判的に省察していく内省行為が学習の根幹をなすとしている。（池田：2007）

参考文献

- 池田玲子（1999b）「ピア・レスポンスが可能にすること—中級学習者の場合—」『世界の日本語教育』9 29-43
- 池田玲子（2000）「推敲活動の違いによる推敲作業の実際」『お茶の水女子大学人文科学紀要』53 203-213
- 池田玲子・館岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房
- 影山陽子（2001）「上級学習者による推敲活動の実態—ピア・レスポンスと教師フィードバック—」『お茶の水女子大学人文科学紀要』54 107-119
- 田中信之（2005）「中国人学習者を対象としたピア・レスポンス—ピリーフ調査をもとに—」『日本語教育』126 日本語教育学会 144-153
- 原田三千代（2006）「中級学習者の作文推敲課程に与えるピア・レスポンスの影響—教師添削との比較—」『日本語教育』131 日本語教育学会 3-12
- 広瀬和佳子（2000）「母語によるピア・レスポンス（peer response）が推敲作文に及ぼす効果—韓国人中級学習者を対象とした3ヶ月間の授業実践をとおして—」『言語文化と日本語教育』19 お茶の水女子大学日本言語文化学会 24-37
- Faigley,L.&Witte.S.（1981）Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32, 401-414
- Ferris,D. & Hedgcock,J.S.（1998）Teaching ESL Composition: *Purpose, Process, and practice*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah,NJ.